

Jak rozvíjet profesionální myšlení studentů učitelství v předmětu obecná didaktika

Jaroslava Vašutová

V posledním období byla mnohokrát vznesena kritika na adresu kvality škol a vzdělávání, bylo také vysloveno mnoho námětů a návrhů na jejich zdokonalování. Všechny reformní snahy jsou pedagogické veřejnosti známy a mají jistě svůj opodstatněný význam a dopad. Nicméně za vším vždy stojí učitel, který jako nositel a zprostředkovatel vzdělání je rozhodujícím faktorem kvality vzdělání. Toho si je vědoma odborná i laická veřejnost, vzdělavatelé učitelů, resortní ministerstvo aj. Proto je učiteli stále věnována značná pozornost v různých souvislostech, a také v oblasti jeho vzdělávání a kvalifikace. Dostáváme se k jádru věci. Kde jinde začít měnit, rozvíjet, zdokonalovat, než u učitele. Čím a jak vybavit novou generaci učitelů, aby obstála v náročných podmínkách současné a budoucí školní reality? V příspěvku bude poukázáno na jeden z klíčových problémů pregraduální přípravy učitelů: jak rozvíjet profesionální myšlení studentů učitelství?

Je všeobecně známo, že mnoho studentů i absolventů učitelských oborů je zklamáno při vstupu do školní praxe a často právě již při jejím dotyku v rámci tzv. klinického semestru nebo průběžných vyučovacích praxí. Dochází zde ke konfrontaci úrovně didaktické teoretické přípravy (ačkoliv si studenti její poznatkovou strukturu dokonale osvojili) a jejího praktického využití. Výsledkem bývá rozpor. Začátečníci se s ním nedovedou vyrovnat a většinou pak inklinují k napodobování vzorů, které mají ve svých bývalých učitelích. Někteří studenti a absolventi dokonce počítají již dopředu s tím, že budou jediné reprodukovat své vzory, a to i takové, které dříve jako žáci kritizovali. Profesionalita v oblasti vyučování se tak posouvá do roviny zkušeností s jinými učiteli a jejich kopírování a poté do kumulování vlastních vyučovacích zkušeností. Kořeny těchto nepříznivých projevů a postojů je třeba hledat ve výuce těch pedagogických disciplín, které dávají základ pro hlavní profesionální činnost učitele, pro **vyučování**.

Teoretické disciplíny, jejichž předmětem je vzdělávání a vyučování, tj. **obecná didaktika a oborové didaktiky**, jsou samozřejmou součástí kurikula všech učitelských studijních oborů na různých fakultách vzdělávajících

učitele. To je v pořádku. Je ale v pořádku koncepce výuky těmto disciplínám? Jsou zohledněny nové společenské a vzdělávací souvislosti? Jaké jsou cíle a výsledky studia didaktik a jakou tedy plní funkci v učitelské přípravě? V rámci možností tohoto příspěvku zůstaneme u obecné didaktiky jako disciplíny, od které by se zárodky profesionality učitele měly odvíjet.

Odhlédneme-li od samotného obsahu **předmětu obecná didaktika**, který se soustřeďuje kolem pojmů a principů, obecných vztahů, kolem didaktických koncepcí či teorií, často již v současné době neakceptovatelných, je tu další problém. Teoretickou přípravu v oblasti vyučování nelze totiž chápat jako pouhé zvládnutí faktických poznatků obecné didaktiky, včetně důkladné deskripce všech prvků vyučovací činnosti učitele, a spokojit se pak s jejich empirickým ověřením studenty v různých prakticky zaměřených formách výuky. Obecná didaktika se musí stát zdrojem **reflexe** pro studenta učitelství a rozvíjet jeho pedagogické či úježi didaktické (vyučovací) myšlení jako obecnou profesionální kompetenci a zároveň jako prvek osobnosti učitele.

Poučujeme naše studenty o individuálním přístupu k žákům, o rozvíjení osobnosti žáků a jejich myšlení, o individualizovaném vyučování a jeho výhodách atd. Budoucí učitel se však na půdě vysoké školy během svého studia, bohužel i pedagogických disciplín, téměř nesetkává s těmito didaktickými aspekty jeho budoucí profese a profesionality.

Studentům také zdůrazňujeme tendenci odklonu od uniformity a posílení individuality učitele, poukazujeme na učitelovo pojetí vyučování a svou bodu vyučování, které přinášejí nové společenské podmínky. Jak se však může stát budoucí učitel individualitou, s novým způsobem didaktického myšlení, jestliže jeho studentské-učitelské myšlení je svazováno tradičními požadavky na absolvování uvedených disciplín? Zatím se zdá, že ve vysokoškolské přípravě učitelů se mnoho nezměnilo v přístupu ke studentům, ve způsobu výuky a vymezení výstupů. Nelze se domnívat, že to vyřeší nový název disciplíny, jako např. zavedení školní didaktiky nebo kosmetická změna v samotném obsahu či dokonce v terminologii, jak jsme toho svědky. Je to otázka skutečně zásadní koncepční změny ve výuce teorie vzdělávání a vyučování. Netýká se tedy pouze obsahové stránky, ale především cílů a prostředků zaměřených na skutečné rozvíjení profesionálního myšlení budoucích učitelů.

Na úryvku připravovaného učebního textu k didaktické tematice chceme ukázat, jak lze navést studenta k tomu, aby si osvojil určité *strategické kroky* ve svých úvahách o vyučování. (Převzato z rukopisu Vašutová, J. a kol.: Pedagogika pro studium učitelství, Praha, PedF UK).

Strategie vyučování

(z kapitoly J. Vašutová: Přístupy ke strategiím vyučování)

S **pojmem strategie vyučování** budeme v učebním textu pracovat jako s obecnou strukturou **didaktického myšlenkového postupu**, jako s určitým způsobem didaktického myšlení učitele. Poukážeme na významné aspekty vyučování, jimiž by se měl učitel jako profesionál zabývat, aby jeho **vyučování bylo efektivní**.

Stavebními kameny vyučovacích strategií jsou organizační formy a metody, jejich cílová dimenze, činnostní a úkolová dimenze, uspořádání v čase a evaluační dimenze. Konkrétně postihují:

- střet vzdělávacích (učebních) zájmů učitele a žáka vyjádřený v definování cílů a hodnocení výsledků vyučování/učení,
- způsoby strukturování učiva,
- intenzitu žákovy interakce s učivem,
- způsob organizování učebních činností žáků, jejich poznávací a socializační efektivnost,
- zdroje motivace k učení,
- zdroje aktivizace žáků,
- míru kooperace a kompetice žáka s vrstevníky a učitelem,
- způsob komunikace.

Vyučovací strategie zohledňují určitý kontext, v němž se uskutečňují a který je determinuje. Kontext má široký záběr, počínaje na úrovni školy a konče na úrovni vzdělávací politiky a zahrnuje:

- kurikulum (vyučovací předmět, vzdělávací obsah),
- časové, prostorové a materiální podmínky učení,
- role učitele a žáka ve vyučování,
- osobnostní a profesionální předpoklady učitele,
- osobností a intelektové předpoklady žáka/žáků, styly učení,
- vzdělávací koncepci dané školy,
- pedagogické teorie,
- cíle školského systému.

Pro pochopení praktického významu vyučovací strategie rozebereme její jednotlivé aspekty.

Střet vzdělávacích zájmů učitele a žáka

Jde o významný aspekt vyučování, v němž je naznačena možnost vzniku nesouladu mezi vzdělávacím záměrem učitele a očekáváním žáka/žáků. Pro-mítá se tudíž do oblasti vymezování cílů vyučování a hodnocení výsledků

vyučování. Učitel si musí být vědom toho, že žák přichází do vyučování poznamenan určitými zkušenostmi a vědomostmi získanými vně školy a na základě toho má i svoji osobitou představu o pojetí vyučování. Ta by měla být učitelem reflektována a zahrnuta v cílech. Žákovo očekávání do značné míry souvisí s jeho motivační strukturou a stylem učení (viz dále).

Učitel stanovuje cíle nikoli pouze vzhledem k učivu a vzhledem k zamýšleným změnám v osobnosti žáka, ale jeho didaktický záměr zohledňuje žáky jako podmínku efektivního vyučování. To znamená jejich vzdělávací potřeby a zájmy, intelektové předpoklady, předchozí vědomosti a zkušenosti s učivem, sociální klima ve třídě i vztahy s učitelem. K jejich zjištění užívá nástrojů pedagogické diagnostiky.

Jednou z možností, jak zamezit případnému rozporu mezi učitelem a žáky, je zapojení žáků do přípravy projektu vyučování s tím, že se sami podílejí na stanovení cílů. Ne v každé situaci lze tuto variantu uplatnit, v úvahu je třeba brát konkrétní učivo, věk žáků, vzdělávací koncepci konkrétní školy i profesionální zralost učitele. Avšak učitel má vždy možnost žákům sdělit cíle vyučování nebo se k jejich odhalení společně se žáky dohodnout. Tím se snižuje možnost vzniku konfliktu, protože záměr učitele je objasněn i přijat.

Definovaným cílům vyučování musí odpovídat zdroje a prostředky hodnocení. Hodnocení žáků v současné škole nelze omezit pouze na sdělení úsudku učitele o výkonu nebo pokroku žáka, ale kombinovat je se sebehodnocením žáka a hodnocením vrstevníků. Pro učitele je rovněž nezbytné mít zpětnou vazbu o sobě — od nadřízených, od kolegů i od rodičů svých žáků a žáků samotných. Hodnocení učitele by mělo být běžnou součástí jeho profesionálního života, nikoli zátěží. Tuto funkci plní tradiční hospitace, které lze doplnit žákovským a studentským hodnocením. Umění hodnotit druhé a reflektovat svoje hodnocení snižuje možnost vzniku rozporů ve vyučování.

Způsob strukturování učiva a intenzita žákovy interakce s učivem

Odhlédneme-li od věku žáků, stupně a druhu školy a jejich vzdělávacích cílů a kurikulů, obecně platí, že základem efektivního učení je **učení se strukturám a vztahům**, jejichž osvojení vede k rozvíjení nových struktur v oblasti žákových vědomostí a dovedností i postojů a intelektových činností. (Bruner, 1965; Kulič, 1984; Mareš, 1992). Ve vyučovací praxi jde obvykle o slovní, textové či grafické zvýraznění podstaty daného učiva tak, aby byly zřejmé souvislosti, vzájemné vztahy a perspektivy. Strukturování učiva však znamená určité uspořádání, které odpovídá myšlenkovým operacím (dedukce, indukce, analýza, syntéza, srovnání), nikoli pouze takové, které vede k logickému zpřehlednění faktů, jevů, pojmů a vztahů.

Pedagogická literatura nabízí různé přístupy ke strukturování učiva. Mezi novější patří např. vytváření sítí, strukturování klíčových pojmů, vytváření map (Mareš, 1992), které si přiblížíme.

Vytváření sítí je analytický postup založený na grafickém vyjádření logické struktury a vzájemných vztahů mezi stěžejními prvky (pojmy) daného úseku učiva. Schéma je doplněno slovním vyjádřením užívané symboliky. Uvedený způsob zpřístupňuje chápání vztahů, podporuje analytické myšlení.

Strukturování klíčových pojmů je postup, kdy je rozvíjena, tzn. rozšiřována a prohlubována, základní osnova nebo základní pojmová struktura daného úseku učiva. Tento přístup k uspořádání učiva vede ke znovuvybavení, upevňování a rozvíjení vědomostí v širších souvislostech. Podporuje syntetické myšlení.

Vytváření map, diagramů či blokových schémat, která s využitím symboliky vyjadřují vztahy mezi srovnatelnými fakty, jevy a procesy ve smyslu jejich podobnosti nebo rozdílnosti, numerické, časové nebo jevové souslednosti. Toto strukturování učiva podporuje srovnávací myšlení.

Efektivní vyučování má poskytnout žákovi co nejvíce **příležitostí pro interakci s učivem**. To už je funkcí metody. Čím více je metoda zaměřena na žákovu aktivní učení, tzn. na jeho osobní angažovanost a vlastní příspěvek v procesu poznávání (např. řešení problému, diskuse, referát o četbě), na vlastní ztvárnění učiva (při respektování stylu žákova učení a jeho intelektových možností), pak lze očekávat příznivé výsledky vyučování. V tomto ohledu má každý vyučovací předmět jiné možnosti a jejich konkretizace je předmětem oborových didaktik.

Způsob organizování učebních činností žáků

Druh a rozsah **učebních činností** žáků je zahrnut v učivu a ve vyučovacích metodách a vymezuje míru aktivního učení žáků.

Každá **vyučovací metoda** má svůj organizační rámec, tzn., že je použitelná ve vazbě na určitou **organizační formu**. Existují tři základní možnosti a jejich kombinace, v nichž učitel vytváří organizační podmínky pro učení žáků na základě jejich seskupení: *samostatné učení, učení ve skupině, učení v rámci celé třídy*. Každá z těchto možností zahrnuje různou míru interakce žáka s učitelem a vrstevníky a také s učivem, různou míru osobní angažovanosti a odpovědnosti jednotlivého žáka. Různou mírou proto ovlivňuje *kognitivní a sociální rozvoj žáka*, které jsou obsaženy v cílech efektivního vyučování.

Učební činnosti žáků jsou ve školní praxi soustřeďovány do učebních úkolů, které mohou mít charakter převážně:

- intelektových činností (např. řešení matematické úlohy),
- praktických činností (např. chemický experiment),
- tvořivých činností (např. umělecký výtvar),
- pohybových činností (sportovní výkon).

Důležitým momentem efektivního vyučování je způsob **formulování a zadávání učebního úkolu**. Jestliže má žák příležitost podílet se na utváření učebního úkolu, je více motivován k učení. Také možnost volby učebního úkolu posiluje jeho zájem o učení.

Konečně je to i **prezentace výsledků** učební činnosti a jejich hodnocení, které mají dopad na efekty vyučování, zvláště pokud se uskuteční bezprostředně, s využitím sebehodnocení žáka a hodnocení vrstevníky.

Aspekt času a místa rovněž vstupuje do způsobu organizace učebních činností. Každá metoda má jiné časové nároky na provedení. Zvláště metody, které jsou postaveny na skutečné aktivitě žáků, na činnostech (např. žákovský experiment, řešení problému) jsou časově náročné. Hlavním místem pro organizované učení žáka je škola (kmenová třída, laboratoř, odborná pracovna atd.), která dává specifické podmínky pro učení. Žáci však plní učební úkoly také mimo toto prostředí, nejčastěji doma (domácí úkol, samostatné studium, samostatná práce) nebo také v terénu (učební úkoly založené na pozorování a zkušenosti z reálného prostředí).

Kombinací různých organizačních možností, metod a druhů učebních úkolů vzhledem ke konkrétním učebním podmínkám, nabízí se učitelům široká škála voleb a značný prostor pro tvořivou pedagogickou práci.

Zdroje motivace k učení a aktivizace žáků

Efektivnost vyučování vychází z motivace žáků k učení. Učitel by si proto měl položit otázky jako např.:

- jak vůbec přimět žáky k učení,
- jak vzbudit zájem žáků o předmět a o konkrétní učivo,
- jak změnit postoje žáků, aby se neučili účelově (např. pro známku),
- jak získat v dané vyučovací situaci jejich pozornost a zapojit je do učební činnosti,
- jaké motivy mají žáci k učení a jaké k neučení.

Motivací k učení se zabývá mnohem více pedagogická psychologie než didaktika, ačkoliv právě teorie vyučování musí tomuto aspektu věnovat velký díl pozornosti pod úhlem pedagogických a zvláště didaktických záměrů a souvislostí. Odborná literatura, vedle výkladu teorie motivace, poskytuje

také přehled možných prostředků motivace (Petty, 1996; Čáp, 1980). Učitel by si však měl být vědom toho, že každý žák má osobitou motivační strukturu, v níž mají svůj podíl jak motivy k učení, tak i k neučení. Obě skupiny motivů tvoří protikladné dvojice, např.:

- zájem vs. nezájem o předmět (nebaví ho, nemá předpoklady pro dobré výsledky),
- být úspěšný a proto uznávaný vrstevníky vs. být neúspěšný a proto uznávaný vrstevníky (tzv. hrdina třídy),
- vždy má úspěch vs. nikdy nemá úspěch,
- rodičům záleží vs. nezáleží na výsledcích dětí ve škole,
- má rád vs. nemá rád konkrétního učitele,
- vyučovací postupy učitele jsou vynikající vs. vyučovací postupy učitele jsou špatné.

Motivace je náročnou oblastí strategie vyučování proto, že motivy jsou součástí individuality žáka, jsou proměnlivé a skryté. Prostředky, kterými učitel disponuje, mohou mít odlišné účinky v různých třídách, v různých vyučovacích situacích a v různých souvislostech (např. rodiče, komunita). Motivace by měla prolínat celým vyučováním, promítat se do všech jeho etap a jednotlivých prvků (nikoliv pouze jako motivační úvod vyučovací hodiny). Zdroje motivace mají různé úrovně:

- škola (učitel — osobnost a profesionalita, učivo, spolužáci, vybavení, klima, vzdělávací koncepce školy, prestiž školy),
- rodina a mimoškolní prostředí,
- prestiž vzdělání ve společnosti,
- požadavky trhu práce a nabídka pracovních příležitostí.

S motivací k učení souvisí zdroje **aktivizace žáků** (o aktivizaci žáků pojednává např. Skalková, 1974; Mechlová a Horák, 1986; Jankovcová a kol., 1989; Kasíková, 1997). Opět se dostáváme k vyučovacím metodám. Teoretici vyučovacích metod (např. Mojžíšek, 1988) analyzovali metody z různých hledisek a dospěli k rozmanitým klasifikacím. Jedním z kritérií charakterizujících metody vyučování může být právě míra **aktivního učení**. Ta se pohybuje od pasivního osvojování učitelem nebo učebnicí sdělených hotových poznatků po zcela samostatné žákovské objevování, řešení, tvoření. Tzv. pasivní učení bývá ztotožňováno s pamětním učením, verbálním učením, učením bez porozumění, které vede převážně k formálním vědomostem. Ani v současné škole se učitel nevyhne takovýmto metodám a někdy dokonce mohou být i potřebným doplňkem jiných metodických postupů. Naslouchání, hlasité i tiché čtení textu učebnice s porozuměním či zápis poznámek do sešitu jsou důležité učební činnosti zahrnuté v některých metodách, které podporují kognitivní i osobnostní rozvoj žáka (návyky, postoje, vlastnosti).

Je zřejmé, že aktivizace žáků je založena na učebních činnostech, jimiž se žák sám dopracovává k potřebným vědomostem a dovednostem. Tedy hlavním zdrojem pro aktivní učení se stává učební úkol, nejlépe konstruovaný problémově, s prakticky využitelným obsahem, vycházející z reálného života. Jestliže žák má dostatečný prostor k tomu, aby sám přispěl k „odhalování poznatků“, a pokud je mu ukázán praktický význam jeho učení, pak je spíše ochoten učit se teorie, obecnosti a zákonitosti. Učební úkol se pak stává zdrojem motivace k učení. Čím je žák více pozitivně motivován k učení, tím je větší pravděpodobnost, že dosáhne požadovaných vzdělávacích výsledků, samozřejmě v úrovni odpovídající jeho možnostem.

Míra kooperace a kompetice žáka s vrstevníky a učitelem

Ve školní praxi se ukazuje, že významnou roli v efektivním vyučování hrají sociální podmínky, které se promítají do klimatu jednotlivé třídy a školy jako celku. Je v možnostech učitele, aby v rámci svého pojetí vyučování navozoval vhodné sociální podmínky, které motivují a podporují aktivní učení žáků.

Je prokázáno, že spolupráce s vrstevníky ve třídě přináší dobré výsledky v učení žáků, ale také pozitivně ovlivňuje vztahy mezi žáky. Jaké má učitel možnosti pro zajištění **kooperativního učení**? Jednak by měl znát vztahy mezi žáky ve třídě a využít je pro utváření kooperativních celků. Měl by uplatnit takové organizační formy, které dávají prostor pro komunikaci mezi žáky a jejich vzájemné vrstevnické ovlivňování během procesu poznávání a spojit je s **aktivizujícími metodami**. Důležitým aspektem jsou učební úkoly, na nichž jsou žáci zainteresováni a které se stávají prostředkem pro jejich spolupráci. Každý jednotlivý žák má svůj dílčí úkol, svoji roli a přispívá kooperačnímu celku. Podílí se tudíž na společném výsledku a nese díl zodpovědnosti.

Také **kompetice** mezi vrstevníky má své místo v efektivním vyučování. V jednotlivých předmětech existuje celá škála různých druhů soutěží a soutěžních úkolů. Učitel je zařazuje ve vhodných didaktických situacích a dbá, aby podněcovaly k učení a zároveň však nenarušovaly sociální klima ve třídě. Kompetice dává prostor pro prezentaci žáků jako jednotlivců i skupin, přispívá k diferencování žáků a objektivnosti jejich hodnocení.

Spolupráce žáků s učitelem je v dnešní škole považována za samozřejmost. Nelze ji však zjednodušovat na soulad mezi zadáním učebního úkolu učitelem a jeho splnění žákem či na vedení dialogu. Spolupráci je třeba vidět v **angažování žáků**, kdy učitel přímo vtahuje žáky do procesu poznávání, přijímá jejich řešení, argumentaci i kritiku a dává prostor pro sebereflexi

každého aktéra vyučování. Spolupráce tady funguje na bázi **partnerství**. Kompetice žáků s učitelem se promítá do zpětné vazby, kdy žák svým způsobem soutěží s učitelem, nenechá se zaskočit, odpovídá co nejlépe na otázky, vyřeší co nejlépe učební úkol atp. Žák se stává vítězem, jestliže prokáže požadované výsledky učení.

Způsob komunikace

Způsob **komunikace** učitele se žáky charakterizuje osobnost učitele, jeho vztah k žákům i jeho pojetí vyučování. Je vnějším projevem vyučovacího chování učitele, který žáci plně vnímají. Z hlediska žáka jsou to právě komunikativní prostředky, jimiž učitel realizuje své didaktické záměry. Proto tento prvek tak významně determinuje efektivnost vyučování. Zahrnuje nejen způsob komunikace učitele se žáky, ale i způsob komunikace mezi žáky, který učitel vyžaduje a rozvíjí. (Podrobně viz Mareš a Křivohlavý, 1995).

Kontext vyučování

Ovládnout strategii vyučování je projevem profesionality učitele. Dosud bylo poukázáno na vnitřní determinanty strategie efektivního vyučování, o jejichž působení rozhoduje učitel. Nelze opominout existenci vnějších podmínek a širších souvislostí vyučování, které rovněž, přímo i nepřímo, vstupují do strategií vyučování. O některých bude pojednáno v této subkapitole.

Změna role žáka a učitele ve vyučování

Budeme-li sledovat vývoj koncepcí vyučování, např. od tradičního k reformnímu (viz Vorlíček, 1994), povšimneme si měnící se role žáka a učitele. Učitel a žák jako aktéři vyučování přijímají takové role, které kopírují poměry ve společnosti, protože škola je zmenšeninou společnosti. To obecně platí i s ohledem na variabilitnost a alternativnost vzdělávacích koncepcí realizovaných v jednotlivých školských systémech.

V současnosti je na roli žáka/studenta pohlíženo ze tří úhlů:

- žák/student jako osobnost,
- žák/student jako učící se jedinec,
- žák/student jako klient.

V tradiční škole minulého století byl **žák** považován pouze za **objekt vyučování**, a to jako **učící se jedinec**, bezvýhradně plnící požadavky školy a učitele. Žák se přizpůsoboval vyučování. Na přelomu století, díky vlivu reformní pedagogiky, začíná být žák vnímán také jako **osobnost**, tedy

individualita se svoji osobnostní strukturou, která je respektována a jejíž rozvoj je zahrnut v cílech vyučování. Žák se zároveň stává **subjektem vyučování**, neboť jsou již zohledňovány jeho zájmy a potřeby, a také předpoklady k učení. Vyučování se přizpůsobuje žákovi, žák se aktivně zapojuje do procesu poznávání.

V posledních letech se začíná užívat příměru **žák-klient**. V něm je vyjádřen požadavek **kvality vzdělávání** a tedy i vyučování, která vyplývá z potřeb společnosti a zároveň vzdělávacích potřeb a očekávání žáka. Postihuje upotřebitelnost získaných vědomostí a dovedností pro budoucí život a zaměstnání. Je tady ještě více posílena role žáka jako učícího se subjektu, který se stává „odběratelem“ práce školy a učitele. Rozvoj osobnosti žáka je směřován k formování tzv. osobních nebo životních dovedností (v anglosaské terminologii jako „personal skills“ nebo „life skills“), které zahrnují komunikativní a kooperativní dovednosti, řešení problémů, kritické myšlení. Role žáka jako klienta nabývá plného významu zvláště v placeném vzdělávání. Každá škola poskytuje vzdělávací službu, učitel je ve vyučování pro žáka, nikoliv naopak. Kvalita vyučování se tak stává rozhodujícím faktorem prestiže jednotlivých škol i celého školského systému, protože rozhoduje o vzdělávacích výsledcích každého žáka a školy jako celku.

Mění-li se role žáka, musí se nutně měnit i **role učitele** tak, aby oba aktéři vyučování tvořili komplementární dvojici. Čím více je posilována subjektová role žáka, tím více se vytváří rovnováha se subjektovou rolí učitele. Neznamená to, že role učitele jako **řídícího subjektu** se zužuje, naopak přidávají se nové role, jako je **učitel-partner** (spolupracuje se žákem, respektuje ho jako individualitu, vytváří přátelské klima), **učitel-facilitátor** (vytváří optimální podmínky pro učení žáka, je jeho oporou v učení a v socializaci). Svoje role si učitel nevolí, jsou garantovány společností, vzdělávací politikou i koncepcí školy.

V našich současných podmínkách se změnilo klima školy ve prospěch posilování subjektivních rolí učitele a žáka. To ve svých důsledcích přináší vyšší míru osobní zodpovědnosti za výsledky vyučování a učení na obou stranách a promítá se do strategií vyučování.

Přístupy k učení, styly učení

Problematika učení je hluboce studována pedagogickou psychologií. Pedagogika přebírá poznatky této psychologické disciplíny a využívá je při koncipování vyučovacích strategií a aplikaci metod a forem vyučování. Co by učitel měl reflektovat v oblasti učení svých žáků, aby jeho vyučování bylo efektivní a nemíjelo se účinkem?

Znalost psychologických, psychodidaktických i sociologických teorií učení, zvláště pak školního učení, je důležitým předpokladem pro pedagogické myšlení učitele v oblasti efektivního vyučování. Pedagogická teorie pracuje s řadou ucelených koncepcí a strategií vyučování založených na specifickém přístupu k učení. Patří mezi ně například:

- problémové učení (Okoň, 1966),
- programované učení (Tollingerová, 1966),
- „mastery learning“ (Průcha, 1992),
- kooperativní učení (Kasíková, 1997),
- aktivní sociální učení (Linhart a Perlaki, 1975),
- Kellerův plán (Holý, 1988) aj.

Další významnou oblastí kontextu vyučování je problematika **stylů učení žáků**. Styly učení souvisejí s osobností žáka, tudíž fungují zde vrozené dispozice, struktura osobnosti i vnitřní motivace a zároveň působí vnější determinanty, které může značně ovlivnit učitel. Učitel se významnou mírou podílí na rozvoji stylu učení tím, jaké vytváří podmínky vyučování a učení. Mezi tyto podmínky patří:

- osobnost učitele a jeho pojetí vyučování,
- časové, organizační a materiální podmínky pro učení,
- sociální situace,
- vyučovací předmět, učivo,
- způsob zkoušení a hodnocení.

Pojem styl učení je obvykle vymezován jako individuální a osobitě uspořádání poznávacích činností a organizování podmínek učení, jimiž si žák osvojuje vědomosti a dovednosti. Stejný styl učení žák uplatňuje v různých učebních situacích. Styl učení není neměnný, vyvíjí se spolu s osobností žáka a také vzhledem k podmínkám vyučování a učení (Mareš, 1994). Existuje několik přístupů k typologiím stylů učení. Jsou v nich zahrnuty: vnitřní i vnější motivace, psychické procesy a stavy, myšlenkové operace, zkušenosti, očekávaný výsledek učení, preference zájmů, sociální kontext. Jako příklad lze uvést typologii rozlišující styl povrchní, hluboký a užitkový:

Styl povrchní. Žák je motivován splněním požadavků pro hodnocení, pro absolvování. Převládá pamětní verbální učení, reprodukování poznatků často bez porozumění, užívá rutinních postupů, osvojuje se učivo jako na izolované poznatky, unikají mu souvislosti.

Styl hluboký. Žák je motivován zájmem o učivo samotné. Chce mu porozumět, více se zaměřuje na určité učivo, které ho zajímá, jde do podrobnosti, avšak unikají mu obecnější souvislosti, postrádá nadhled. Uplatňuje pamětní i operační učení.

Styl utilitární. Žák je motivován úspěchem, chce vyniknout a chce jakkoliv dosáhnout dobrého hodnocení. Učí se takovým způsobem, aby vyhověl učiteli, uchyluje se i k úskokům, obelstí učitele. (Podle Strnad, L. a kol. *Jak racionálně studovat na lékařské fakultě*. Avicenum, 1989, s. 53–61.)

V jiném přístupu (Gibbs, 1992) jsou ukázány úrovně učení z hlediska poznávací aktivity žáka a využitelnosti získaných poznatků.

1. úroveň: **učení jako přírůstkový produkt.** Žák pasivně přijímá učitelem předložené poznatky. Pouze akumuluje vědomosti. Necítí zodpovědnost za učení.
2. úroveň: **učení jako memorování a znovuvybavování poznatků.** Žák je aktivní a přijímá odpovědnost za učení. Vědomosti, které si osvojil, však není schopen transformovat v jiné situaci. Učivo často nepochopí, ale umí ho reprodukovat pro účel hodnocení. Proces učení lze popsat jako „nasátí a vyvrhnutí“.
3. úroveň: **učení jako osvojování faktů, postupů, předpisů.** Žák je ovládne jako dovednosti, které je pak schopen použít v nové učební situaci.
4. úroveň: **učení jako porozumění/pochopení významu.** Žák usiluje o to, nejen si osvojit konkrétní poznatky, ale také abstraktně uvažovat, jak v rovině intelektuální, tak i emocionální, a to na základě naučené zkušenosti.
5. úroveň: **učení jako ovládání skutečnosti.** Zkušenostní učení umožňuje žákovi, aby viděl svět jinak — způsobem, který je individuální a konaný s porozuměním.

Shrňme, za jakých podmínek bude žákovo učení úspěšné:

- bude-li motivován k učení,
- bude-li respektován jeho styl učení,
- bude-li zohledňován jako osobnost s danou intelektuální úrovní,
- budou-li zohledňovány jeho vzdělávací zájmy a potřeby,
- bude-li vytvořeno příznivé sociální klima ve třídě i mimo ni,
- budou-li jasné požadavky a způsob hodnocení výsledků učení.

Kurikulum a jeho variabilita

Vymezení vzdělávacího obsahu (kurikula) je dáno školskými dokumenty, které vznikají jako obecně platné a závazné programy pro školy a pro učitele. Jejich závaznost je stanovena v duchu vzdělávací politiky daného školského systému. Transformace našeho školství v 90. letech přinesla zásadní kurikulární změny, které jsou charakterizovány:

- demokratizací a humanizací vzdělávání, což znamená zaměření vzdělávání na lidskou individualitu,
- přeměnu vzdělávacího obsahu především ve společenskovedních a humanitních předmětech, všeobecně pak podtržení praktické stránky vzdělávání,
- diverzifikace a diferenciacie vzdělávacích obsahů jako důsledek liberalizačních tendencí ve školství.

V podmínkách našeho školství nyní existují varianty kurikulí, které si jednotlivé školy volí, aby utvářely svoji závaznou vzdělávací koncepci vzhledem k místním podmínkám a společenským potřebám. Učitelé jako příslušníci komunity školy se s těmito dokumenty ztotožňují a používají je při projektování vyučování.

V současné době je na jedné straně zdůrazňována variabilita a flexibilita vzdělávacích programů různých škol, ale zároveň se projevuje úsilí o sjednocení a srovnatelnost vzdělávacích výsledků v jednotlivých úrovních školského systému. Tento trend přispívá ke zvýšení kvality vzdělání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vydalo v roce 1995 dokument pro základní školství pojednávající o standardu základního vzdělávání a dále schválilo tři alternativní vzdělávací programy pro základní školství. Tyto dokumenty představují významnou podmínku vyučování.

Problémy, otázky, úkoly

1. Které změny ve školské legislativě a jak se projeví ve strategii vyučování. Ukažte na konkrétních příkladech.
2. Vyberte úsek učiva vašeho aprobačního předmětu a strukturujte ho tak, aby bylo rozvíjeno analytické/syntetické myšlení žáka.
3. Formulujte učební úkol problémově.
4. Pokuste se na sobě identifikovat motivy k učení a motivy k neučení.
5. Vyzkoušejte na semináři některé metody skupinového vyučování tak, abyste je prožili „na vlastní kůži“.

Literatura

- BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha : SPN, 1965.
ČAP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : SPN, 1980.
GIBBS, G. *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol : Technical and Educational Service Ltd., 1992.
HOLÝ, K. *25 let Kellersova plánu a naše zkušenosti*. Praha : VÚIS ČVUT, 1998.
JANKOVCOVÁ, M. a kol. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha : SPN, 1989.
KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997.

- KULIČ, V. *Člověk — učení — automat*. Praha : SPN, 1984.
- LINHART, J., PERLAKI, I. Model aktivního sociálního učení. *Československá psychologie*, roč. 19, 1975/3, s. 235–248.
- MAREŠ, J. Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení žáků. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 368–376.
- MAREŠ, J. *Psychologické pohledy na strukturování učiva*. Přednáška konaná 17. 1. 1992 na PedF UK v Praze.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995.
- MECHLOVÁ, E., HORÁK, F. *Skupinové vyučování na ZŠ a SŠ*. Praha : SPN, 1986.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1988.
- OKOŇ, W. *K základům problémového učení*. Praha : SPN, 1966.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996.
- PRŮCHA, J. *Pedagogické teorie a výzkumy na Západě*. Praha : Karolinum, 1992.
- SKALKOVÁ J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha : SPN, 1974.
- TOLLINGEROVÁ, D. a kol. *Programované učení*. Praha : SPN, 1966.
- VORLÍČEK, CH. *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1994.
- Standard základního vzdělávání. *Věstník MŠMT ČR*, roč. 51, seš. 9, září 1995.
- Vzdělávací program Obecná škola*. Praha : Portál, 1996.
- Vzdělávací program Občanská škola*. Praha : Portál, 1996.
- Vzdělávací program Základní škola*. Praha : Fortuna 1996.
- Vzdělávací program Národní škola*. Praha : SPN, 1997.

VAŠUTOVÁ, J. Jak rozvíjet profesionální myšlení studentů učitelství v předmětu obecná didaktika. *Pedagogická orientace* 1998, č. 1, s. 13–26. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Dr. et PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ústav výzkumu a rozvoje školství PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha